

Étude écosystémique d'un entretien de supervision de stage

Michèle-Isis Brouillet et Colette Deaudelin

Volume 20, numéro 3, 1994

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031736ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031736ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Brouillet, M.-I. & Deaudelin, C. (1994). Étude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 443–466.
<https://doi.org/10.7202/031736ar>

Résumé de l'article

À partir d'une analyse écosystémique d'un entretien de supervision de stage impliquant un enseignant du primaire et sa stagiaire, le présent article vise à mieux faire comprendre les conditions susceptibles de permettre une communication optimale. Les résultats de l'étude de cas montrent que la dynamique relationnelle de cet entretien repose sur une règle rigide de relation (symétrie de neutralité) associée à un manque de messages susceptibles de développer chez une personne une certaine autonomie d'action et de pensée. Un tel fait risque de compromettre un apprentissage significatif.

Étude écosystémique d'un entretien de supervision de stage

Michèle-Isis Brouillet
Professeure

Université du Québec
à Montréal

Colette Deaudelin
Professeure

Université du Québec
à Trois-Rivières

Résumé – À partir d'une analyse écosystémique d'un entretien de supervision de stage impliquant un enseignant du primaire et sa stagiaire, le présent article vise à mieux faire comprendre les conditions susceptibles de permettre une communication optimale. Les résultats de l'étude de cas montrent que la dynamique relationnelle de cet entretien repose sur une règle rigide de relation (symétrie de neutralité) associée à un manque de messages susceptibles de développer chez une personne une certaine autonomie d'action et de pensée. Un tel fait risque de compromettre un apprentissage significatif.

Problématique

Le stage est l'une des modalités de formation pratique privilégiée afin d'assurer «un entraînement systématique, réfléchi et critique, qui permet de développer la capacité des futurs enseignants et enseignantes d'intégrer et de mettre en application dans un milieu réel les principes qui fonderont leur pratique quotidienne» (Ministère de l'Éducation du Québec, 1992, p. 18). Toutefois, le stage est également une occasion d'abandon des études parce qu'il provoque un état de panique chez le stagiaire (Université du Québec à Montréal, 1990). Ce moment d'apprentissage d'un nouveau métier coïncide, en effet, avec la transition entre le milieu éducatif sécurisant et le milieu de travail inconnu.

Pour remédier à la panique et aux difficultés de transfert d'apprentissage, l'une des solutions proposées par l'étude de l'Université du Québec à Montréal (1990) consiste à améliorer l'encadrement. L'encadrement souhaité vise une exploitation maximale du stage parce qu'on se serait assuré à l'avance que les étudiants disposent des connaissances et des habiletés requises à cette fin. Il comprend différents aspects qui vont des ressources financières aux ressources d'orientation de carrière, en passant par le soutien psychologique. Parmi ces aspects, celui qui retient l'attention des chercheurs, est la qualité des relations entre les divers agents impliqués dans le stage: les professeurs (université), les enseignants (milieu) et les étudiants.

Différentes études soulignent qu'en stimulant une relation positive et personnelle entre les différents agents, on améliore la rétention des étudiants aux études (Leduc, 1990). Et si la qualité de la relation est une condition nécessaire, il semble que celle-ci doit aussi être accompagnée d'un certain type de dialogue avec l'étudiant, soit celui menant à l'intégration des savoirs. En effet, des études sur l'efficacité cognitive de même que l'enquête d'Hutchins (1987, dans Girin, 1990) sur l'insertion professionnelle en milieu de travail démontrent l'importance des échanges de type «socratique¹» pour une intégration efficace des savoirs (Audy, 1988; Brouillet, 1989; Feurstein, 1979; Tardif, 1992). Ainsi, s'il est nécessaire de se préoccuper du processus d'apprentissage pour que les étudiants exploitent de façon maximale le stage, il l'est tout autant de se pencher sur le processus de communication puisque c'est à travers les échanges que s'ébauche la relation et que se réalise l'apprentissage.

Peu d'études en éducation ont porté sur l'acte d'apprendre et sur l'acte d'enseigner comme étant une unité d'action spécifique ayant la communication comme régulateur (Brouillet, 1989; Ouellette, 1983; Postic, 1990). Cette vision dynamique de l'interaction éducative comprend:

L'existence d'un niveau méta où la relation exprimée dans les échanges entre les membres d'un groupe est d'un ordre de réalité différent de celui des membres engagés dans la relation. L'interaction correspond au niveau des membres que sont les individus, et le niveau transactionnel correspond au niveau supra-individuel de la relation (unité apprendre-enseigner) (Brouillet, 1992, p. 425).

Pour analyser ce niveau transactionnel de la relation, une approche écosystémique s'impose. Or, l'approche écosystémique de la communication proposée par Bateson et l'École de Palo Alto se particularise, entre autres, par une perspective relationnelle de l'apprentissage et par une analyse systémique des relations humaines. Pour cette raison, c'est l'approche qui est retenue ici.

La recherche tente d'apporter un éclairage complémentaire aux études actuelles qui portent sur la formation pratique, en particulier la situation de supervision de stage, en mettant l'accent sur les conditions dans lesquelles s'établit la communication entre deux des agents engagés dans le stage, soit l'enseignant et le stagiaire. Le présent article propose une analyse écosystémique d'une relation de supervision de stage en formation des maîtres pour mieux comprendre les conditions essentielles à une communication optimale, c'est-à-dire celles susceptibles de permettre une intégration des savoirs. Une étude de cas de cet ordre permet de faire un pas de plus dans les connaissances sur les habiletés relationnelles spécifiques qui, jumelées aux messages de type socratique, favorisent un apprentissage significatif². Comme toute étude de cas, elle comporte toutefois des limites importantes. En effet, bien que la présente recherche fasse état d'une étude en profondeur de plusieurs aspects de la communication en situation de supervision de stage, les résultats ne peuvent être généralisés.

Dans un premier temps, nous présentons l'approche écosystémique qui sert de cadre de référence à notre analyse ainsi que les objectifs de notre étude. Ensuite, nous précisons les méthodes utilisées pour la collecte et l'analyse des données ainsi que les stratégies choisies pour assurer la crédibilité des résultats. Une autre section est consacrée à la présentation des résultats obtenus. En conclusion, nous discutons de l'apport de l'approche écosystémique de la communication et des méthodes utilisées à l'étude de la dynamique des échanges en situation de supervision de stage.

Cadre de référence

Nous présentons d'abord l'approche écosystémique de la communication et de l'apprentissage pour ensuite énumérer les cinq axiomes qui émergent de cette approche et présenter les deux concepts majeurs de la présente recherche, soit les concepts de «contenu» et de «relation».

L'approche écosystémique de la communication et de l'apprentissage

D'entrée de jeu, il importe de souligner que, pour Bateson, communication et apprentissage sont synonymes. C'est donc dans une même perspective qu'il a abordé ces deux phénomènes en leur appliquant une même «grille conceptuelle» au cœur de laquelle se retrouvent les concepts de «type logique» et de «système». Malgré l'intérêt de la réflexion de Bateson sur le processus d'apprentissage, nous n'utiliserons pas ici la typologie des niveaux d'apprentissage qu'il a proposée. Nous nous limiterons, comme nous le verrons dans les paragraphes qui suivent, à l'étude de la communication dans ses deux dimensions, soit la relation et le contenu. Pour l'étude de cette dernière dimension, le cadre de référence sur lequel nous nous appuyons en est un élaboré à partir notamment des concepts batesoniens.

La perspective écosystémique se particularise par une conception nouvelle de la cybernétique (de type 2). Il s'agit d'une conception holistique des relations d'un organisme avec son environnement, qui confère un rôle à «l'observateur dans la construction de la réalité en cours d'observation» (Benoit, Malarewicz, Beaujean, Colas et Kannas, 1988, p. 97). L'épistémologie écosystémique batesonienne repose sur la théorie des types logiques de Whitehead et Russell (cité par Bateson, 1977, 1910-1913), la démarche systémique et la cybernétique de type 2. Pour lui, les notions de contexte, de double lien, de deutéro-apprentissage et de créativité font partie d'un champ spécifique d'études, celui des sciences de la relation (Bateson, 1977).

Ainsi, les groupes et les individus en relation sont des systèmes interactifs auxquels s'appliquent les propriétés des systèmes vivants³. Le concept d'interaction comporte divers aspects dont il faut tenir compte dans une étude écosystémique. Le premier aspect comprend la situation, c'est-à-dire le lieu où des échanges se

déroulent. L'endroit, par son effet de toile de fond, influence l'apparition d'un comportement et le niveau du langage utilisé. Le second aspect est le temps, celui qui est lié au moment des échanges qui prennent place dans le quotidien, l'«ici et maintenant» de la relation. Le troisième aspect renvoie à l'apport conceptuel des échanges, il s'agit du sens accordé à l'information véhiculée, réseau de significations hiérarchisées, qui s'énonce par le langage (système de représentation du monde qui n'est jamais le monde (Bateson, 1977, 1980, 1984). Le dernier aspect concerne le processus interactif: dans un entretien, il y a au moins deux personnes qui prennent la parole à tour de rôle. L'alternance dans la prise de parole, outre la signification sociale de la rencontre à l'autre, dégage un *pattern* d'interactions qui participe au sens de l'entretien (Richard et Roberge, 1989).

L'approche écosystémique a particulièrement intéressé des intervenants du milieu clinique en santé mentale; les plus connus sont les membres de l'École de Palo Alto. Cet intérêt s'est propagé aux intervenants des milieux organisationnels (Bériot, 1992; Dionne et Ouellet, 1990; Layole, 1984; Orgogozo, 1988) et à quelques intervenants des milieux éducatifs (Brouillet, 1992, 1989; Deaudelin, 1990; Harri-Augstein et Thomas, 1991; Selvini Palazzoli, 1980). Dans l'ensemble, l'approche est plutôt utilisée pour ses qualités interprétatives. Des méthodes d'analyse qui se basent sur cette approche de la communication et de l'apprentissage ont toutefois été développées pour analyser le contrôle de la relation (Erickson et Rogers, 1973; Penman, 1980; Sluzki et Beavin, 1981).

L'axiomatique

À partir des travaux de Bateson, Watzlawick, Beavin et Jackson (1972) ont formulé l'axiomatique de la communication suivante.

- 1) Il est impossible de ne pas communiquer puisque, pour eux, la communication est synonyme de comportement et que le comportement n'a pas de contraire.
- 2) Toute communication se compose de deux dimensions: le contenu et la relation, la relation incluant le contenu. La métacommunication est le moyen d'éviter les impasses causées par des confusions entre les dimensions.
- 3) La manière dont les partenaires décodent et découpent leur communication est une ponctuation et celle-ci est essentielle à la poursuite active de l'interaction et à la définition de la nature de la relation.
- 4) Les humains communiquent selon deux modes: digital (verbal-conscient) et analogique (kinésique-paralinguistique-inconscient).
- 5) Tout échange est nécessairement symétrique (horizontal-égal) ou complémentaire (vertical-différent) (Brouillet, 1992, p. 431).

Les concepts de «contenu» et de «relation»

Pour Bateson, toute communication a deux dimensions: le contenu et la relation. La relation concerne les rapports entre l'émetteur et le récepteur; elle détermine la façon dont le contenu du message échangé sera perçu. En ce sens, si le message est une communication, la relation est métacommunication (Benoit, Malarewicz, Beaujean, Colas et Kannas, 1988). Le contenu est l'information transmise par le message. Les interférences entre contenu et relation modulent les effets de l'information échangée. La définition de la nature de la relation est rarement explicite. Chaque partenaire cherche donc à la définir (ponctuation/normes phénoménologiques). S'il n'y a pas de désaccord entre émetteur et récepteur sur la nature de leur relation, le contenu du message pourra être perçu sans disqualification. Mais, comme le soulignent Benoit et ses collaborateurs (1988, p. 508), «les doubles liens sont les modèles des communications confusionnantes habituelles dans notre société technologique».

L'interinfluence dans les rapports humains et le sens des messages peuvent dans leurs distorsions entraîner des confusions, des paradoxes, des disqualifications. Compte tenu du fait que la définition de la relation joue un rôle dans la perception des messages et qu'en cela, elle affecte la compréhension du contenu des échanges des partenaires, l'analyse des dimensions contenu et relation de la communication lors d'un entretien de supervision de stage s'avère nécessaire. En effet, dans le contexte de la supervision de stage, le contenu des échanges porte sur l'intégration des savoirs dans une situation concrète, ici, l'enseignement dans une classe. L'entretien de supervision constitue un moment de réflexion sur ce qui s'est passé dans la classe et c'est également un lieu de définition de la relation entre l'enseignant et le stagiaire.

– La dimension relation

Pour avoir accès à la dimension relation, il est nécessaire de faire des inférences par l'intermédiaire d'une observation/analyse des processus interactionnels du système de communication à l'étude. On postule que cette dyade se comporte comme un système homéostatique (voir note 3), qui tend constamment vers un équilibre, tant interne à la dyade que relatif à son milieu (écosystémique). Cet équilibre repose sur certains paramètres dont la symétrie et la complémentarité. Il se développe à travers certaines chaînes de comportements interactionnels qui s'imbriquent en formant des structures spécifiques à chaque dyade. Il semble que chaque dyade présente un type de structure d'interaction (règle) qui est alors une «expression de son système homéostatique particulier» (Sluzki et Beavin, 1981, p. 102). Ainsi, même dans une interaction brève, on peut trouver des indicateurs assez précis qui permettent d'inférer des structures d'interaction. Sluzki et Beavin définissent la symétrie et la complémentarité comme «la similitude ou la dissimilitude structurales (respectives) des comportements de communication réciproques des membres d'un système dyadique» (*Ibidem*, p. 103).

Une interaction cumulative détermine une part du sens des informations échangées, mais les participants procèdent également à un découpage (ponctuation) des messages qui souvent diffère d'un partenaire à l'autre (représentation du monde-apport conceptuel de l'interaction). C'est aussi à travers ce jeu de la ponctuation que s'élaborent progressivement des normes⁴ qui seront phénoménologiquement uniques à chaque système observé.

En résumé, la dimension relation est analysée par l'identification des variables suivantes: des structures d'interaction et des normes phénoménologiques qui permettent, à partir de l'observation d'une part et du témoignage des partenaires d'autre part, d'avoir accès à la règle relationnelle. Cette dernière est ainsi définie:

La règle est une inférence, une abstraction ou plus précisément une métaphore forgée par l'observateur pour rendre compte de la redondance observée. Nous disons qu'une règle est un format de régularité imposé par le chercheur à un processus complexe [...]. Outre son caractère économique du point de vue de l'expression, une règle est une formule pour une relation (Jackson, 1981, p. 35).

– La dimension contenu

Cette dimension n'a pas été véritablement abordée par les auteurs directement associés au groupe de Bateson et de l'École de Palo Alto. Néanmoins, d'aucuns, tels Harri-Augstein et Thomas (1991) se sont inspirés des travaux de Bateson pour élaborer une démarche d'intervention qui vise à développer l'autonomie chez l'apprenant⁵. Cette démarche d'intervention met en évidence le contenu de la conversation menée à des fins d'apprentissage susceptible de permettre l'atteinte d'un tel objectif. Ces auteurs identifient trois types de contenu qui deviennent les variables de la dimension contenu: les messages peuvent être axés sur le processus d'apprentissage (*the process dialogue*), il y a ceux axés sur le soutien (*the support dialogue*) et, enfin, il y a ceux axés sur l'évaluation (*the referent dialogue*). Par les messages axés sur le processus d'apprentissage, l'apprenant est amené à enregistrer ses actions d'apprentissage, à les analyser, à reconstruire et à revoir une séquence d'actions, à gérer son apprentissage et à exercer ses nouvelles habiletés d'apprenant. Les messages axés sur le soutien en cours d'apprentissage visent à aider l'apprenant afin qu'il puisse réussir le changement souhaité. Ce type de messages est caractérisé par la mise en place de liens de confiance mutuelle, la conversion de l'anxiété que vit l'apprenant en une énergie créative et par une attitude d'attention au stress que vit l'apprenant. Les messages axés sur l'évaluation visent à rendre l'apprenant capable d'évaluer sa propre performance. Par ces messages, ce dernier est amené à s'évaluer par rapport à lui-même, par rapport à une autre personne et, enfin, par rapport à un groupe de référence.

En résumé, l'article présente une étude exploratoire de la dynamique de la relation qui existe entre les partenaires d'une supervision de stage, par une approche

écosystémique des processus interactifs et des messages, de ce qui unit l'apprentissage à la communication. Deux dimensions retiendront particulièrement l'attention: la dimension «relation» et ses variables, structures d'interaction, normes phénoménologiques et règle relationnelle; la dimension «contenu» et ses variables, processus d'apprentissage, soutien d'apprentissage, évaluation de l'apprentissage.

Objectifs de la présente recherche

Les objectifs poursuivis sont les suivants:

- Au sujet des caractéristiques de la dimension «relation» de la communication:
 - identifier les structures transactionnelles présentes dans la relation à l'étude (symétrie, complémentarité et neutralité);
 - identifier les normes phénoménologiques présentes dans la relation (manière de ponctuer la relation);
 - dégager la règle relationnelle qui caractérise la relation étudiée.
- Au sujet des caractéristiques de la dimension «contenu» de la communication:
 - dégager les messages portant sur le processus d'apprentissage du stagiaire;
 - dégager les messages visant à soutenir le stagiaire;
 - dégager les messages axés sur l'évaluation des apprentissages du stagiaire.

Méthodologie

Peu de recherches ont procédé à l'analyse empirique de la dynamique relationnelle en prenant en compte l'aspect du processus «apprendre-communiquer». C'est pourquoi il apparaît approprié d'amorcer l'exploration d'un tel thème de recherche par une étude de cas. Pourtois et Desmet (1988) soulignent d'ailleurs que l'analyse systémique qui émane des travaux de Bateson et de l'École de Palo Alto (axiomatique) «[...] n'apparaît pas (ou apparaît peu) en tant que méthode de recherche. Les chercheurs doivent être attentifs à trouver les moyens d'utiliser cette approche extrêmement intéressante» (p. 11).

C'est à partir d'une telle préoccupation que nous avons développé une méthode de recherche pour aborder les dimensions relation et contenu d'un entretien de supervision à partir spécifiquement de l'axiomatique de l'École de Palo Alto (voir exemple à l'annexe 2). Cette méthode, décrite dans les paragraphes qui suivent, permet d'analyser la dynamique relationnelle dans plusieurs de ses aspects (voir les aspects du concept d'interaction). Nous présentons d'abord la situation de supervision étudiée, puis les méthodes de collecte et d'analyse des données ainsi que les stratégies utilisées afin d'assurer la crédibilité des résultats.

Situation de supervision étudiée

Nous avons choisi une situation de supervision de stage dans une école primaire de la région de Trois-Rivières. Cette situation pédagogique comprend un enseignant au deuxième cycle du primaire et une étudiante en première année au baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire (BEPEP), tous deux volontaires. Cette situation de supervision répond à certains critères qui correspondent à ceux qui ont prévalu dans les études sur lesquelles nous nous sommes appuyées dans l'élaboration de notre dispositif méthodologique, soit une relation d'une certaine durée et une relation comportant une dynamique de statut. Par ailleurs, l'approche écosystémique a comme caractéristique de se centrer sur l'«ici et maintenant», sur ce qui se passe entre les personnes plutôt que d'étudier les causes ou les personnes en relation. Enfin, soulignons que même de brefs échanges de messages apportent des «indices permettant de déterminer l'interaction prototypique de toute dyade» (Sluzki et Beavin, 1981, p. 102). Pour cette raison, nous nous limiterons à l'analyse de segments de l'interaction.

Méthodes de cueillette des données

L'observation de l'entretien se fait en milieu naturel, à savoir une rencontre d'une trentaine de minutes après le départ des élèves. La stagiaire a assumé des activités de formation en classe. Comme à l'habitude, elle a un entretien avec l'enseignant dans le but de faire un retour sur l'activité vécue au cours de la journée et pour planifier la prochaine activité dont elle sera responsable.

L'enregistrement sur bande magnétoscopique de l'entretien entre l'enseignant et la stagiaire donne accès au contexte des échanges et aux comportements non verbaux des partenaires. Il permet également l'analyse de la variable «structures d'interaction» de la dimension «relation» et des variables: messages sur le processus d'apprentissage, messages de soutien et messages d'évaluation des apprentissages de la dimension «contenu».

Les témoignages personnels écrits par chacun des sujets⁶ permettent de dégager la variable «normes phénoménologiques» de la dimension relation. Quant à la variable règle (dimension relation), le chercheur l'infère à partir des structures d'interaction et des normes phénoménologiques.

Méthodes d'analyse des données

L'analyse de la dimension relation s'est faite à partir des travaux d'Erickson et Rogers (1973) et de ceux de Rogers et Farace (1975). L'analyse de la dimension contenu, quant à elle, s'est faite à partir des travaux d'Harri-Augstein et Thomas (1991).

– L'analyse de la dimension relation

On se rappelle que Sluzki et Beavin (1981) décrivent la forme des relations comme symétriques (interaction fondée sur l'égalité) ou complémentaires (interaction fondée sur la différence).

À la suite de leurs travaux, Erickson et Rogers (1973) de même que Rogers et Farace (1975) ont mis au point une méthode de codage qui permet la découverte des structures d'interaction qui émergent des messages verbaux échangés par des personnes en relation. Selon Ayers et Miura (1981), la typologie de Rogers et Farace est une méthode fiable et sa validité de prédiction est également prouvée. L'utilisation de la méthode est présentée ici parallèlement à la démarche d'analyse suivie par les chercheuses.

L'unité d'analyse

Toute analyse suppose un certain découpage de l'interaction. L'unité choisie par Erickson et Rogers (1973) est le message. Ces auteurs définissent le message comme *each verbal intervention of each member in a dialogue* (p. 247).

– La démarche d'analyse

- 1) Description holistique: les juges ont d'abord décrit globalement la séquence de 30 minutes, c'est-à-dire 180 messages.
- 2) Choix d'un extrait: un extrait de 3 minutes (34 messages) vers le milieu de la séquence a été choisi. Le choix de cet extrait est motivé par le fait que c'est à ce moment que les partenaires ont semblé le plus à l'aise et que chacun d'eux a pris la parole d'une façon significative.
- 3) Classification des comportements non verbaux qui accompagnent le verbal. Il s'agit de décrire le comportement non verbal de l'émetteur et du récepteur à partir des catégories suivantes: les yeux, le visage, la posture, les gestes et les expressions faciales, en tenant compte de la distance entre les partenaires (se rapprochent, s'éloignent ou gardent leur position) à partir de la grille de Millar (1982)⁷.
- 4) L'analyse de l'entretien de supervision⁸. L'analyse des messages verbaux se fait en trois temps au moyen de trois cotes (numérique, contrôle et transactionnelle). La cote numérique (quatre chiffres):
 - le premier chiffre permet l'identification de la personne émettrice (1 ou 2);
 - le deuxième témoigne de la présence ou de l'absence de la métacommunication ainsi que de l'objet de celle-ci (0 ou 1 ou 2);
 - le troisième, la forme grammaticale du message (de 1 à 5);
 - le quatrième, la forme de réponse par rapport au message précédent (de 0 à 9).

La cote contrôle:

- La cote contrôle qui témoigne de la relation entre les partenaires (axiome 5) peut prendre trois formes: ascendante (\Uparrow) lorsque le message est une atteinte au contrôle, descendante (\Downarrow) lorsque le message est une acceptation de la relation et, enfin, neutre (\Rightarrow) lorsque le message est égalisateur ou niveleur. L'annexe 1 présente la cote qui doit être attribuée à un message en fonction des deux derniers chiffres de sa cote numérique.

La cote transactionnelle:

- La dernière cote, la cote transactionnelle, permet de prendre en compte deux messages. Elle est composée de l'addition des cotes contrôle de ces deux messages.

Voyons un exemple de codage tel celui que présente le tableau 1. Si l'on tient compte des catégories décrites à l'annexe 1⁹, nous pouvons constater que le premier message (1021) provient de l'émetteur A (1) et qu'il n'y a pas eu de métacommunication explicite (0); le troisième chiffre représente la forme interrogative (2) du message et le dernier chiffre (1) indique une réponse de soutien au message précédent. Il en est de même pour le message 2013. Le chiffre 2 identifie l'émetteur, le 0, l'absence de métacommunication, le 1, la forme affirmative du message et le 3 indique que le message se veut une extension du message qui précède.

Tableau 1
Exemple de codification d'une interaction

Message	Cote numérique	Cote contrôle	Cote transactionnelle
Stagiaire: «Qu'est-ce que tu penses de mon activité de demain?»	1 021	\Downarrow	
			$\Downarrow \Rightarrow$
Enseignant: «Je n'ai pas le temps de la regarder maintenant.»	2 013	\Rightarrow	

Quant à la cote contrôle, dans l'exemple présenté précédemment, les deux derniers chiffres du message A sont 21, ce qui témoigne d'une dimension de soumission (\Downarrow) tandis que ceux du message B sont 13, ce qui indique une neutralité (\Rightarrow).

Enfin, la cote transactionnelle qui résulte de ces deux messages sera ($\Downarrow \Rightarrow$) puisque dans l'exemple qui précède, le message A a une cote contrôle (\Downarrow) et que le message B a une cote contrôle (\Rightarrow).

En résumé, l'utilisation de la méthode, compte tenu de la modification apportée à celle d'Erickson et Rogers (1973) concernant la métacommunication explicite,

permet de prendre en compte l'axiomatique de l'École de Palo Alto et de dégager les structures d'interaction (complémentaire, symétrique et neutre) (voir exemple de codage à l'annexe 2). À l'instar de ce que Penman (1980) suggère, nous avons le témoignage de chacun des partenaires afin de mettre en évidence des différences de ponctuation. Ces différences nous permettent de dégager les normes phénoménologiques propres à la relation étudiée¹⁰. La règle relationnelle fera l'objet d'une présentation à la section des «résultats» puisqu'il s'agit d'une inférence du chercheur à l'aide des structures d'interaction et des normes phénoménologiques.

– L'analyse de la dimension contenu

Afin de mieux prendre en compte la totalité des échanges entre l'enseignant et la stagiaire, nous avons utilisé un système catégoriel mixte. Comme le précise L'Écuyer (1990), un tel système permet l'ajout de catégories à un système existant.

Une première analyse du matériel a permis de constater qu'effectivement des interventions étaient axées sur l'évaluation ou sur l'apprentissage de la stagiaire alors que d'autres pouvaient être considérées comme des interventions de soutien. Dans la majorité des cas, ces interventions présentaient toutefois une différence majeure avec celles que permettent de prendre en compte le système catégoriel d'Harri-Augstein et Thomas (1991).

En effet, malgré des objets de discussion similaires, en l'occurrence l'apprentissage, le soutien et l'évaluation, ces interventions ne visaient pas toutes à rendre l'apprenant autonome par rapport à ces dimensions. Pour cette raison, le système catégoriel élaboré à partir du modèle d'Harri-Augstein et Thomas (1991) conserve les catégories de ce dernier modèle mais permet de distinguer deux niveaux. Ainsi, en fonction des catégories tirées du modèle d'Harri-Augstein et Thomas (1991), notre système catégoriel est le suivant. Nous considérons:

- 1) les messages axés sur le processus d'apprentissage
 - niveau 1: les interventions qui traitent des apprentissages que la stagiaire doit faire, qu'ils proviennent de l'enseignant ou de la stagiaire;
 - niveau 2: les interventions qui amènent la stagiaire à prendre conscience de son propre processus ou qui témoignent d'une telle prise de conscience chez cette dernière;
- 2) les messages axés sur le soutien en cours d'apprentissage
 - niveau 1: les interventions de l'enseignant qui constituent un tel soutien et celles de la stagiaire qui témoignent de la recherche de ce soutien;
 - niveau 2: les interventions qui visent à amener la stagiaire à identifier le soutien dont elle a besoin et à identifier les moyens par lesquels elle peut l'obtenir et, chez la stagiaire, toutes les interventions qui témoignent d'une prise de conscience à ce sujet;

3) les messages axés sur l'évaluation

- niveau 1: les interventions qui sont une évaluation;
- niveau 2: les interventions qui visent à amener la stagiaire à identifier les sources d'évaluation ou chez la stagiaire, celles qui témoignent d'une prise de conscience des diverses sources d'évaluation.

Enfin, une autre catégorie a été ajoutée, soit la catégorie «autres comportements», afin de pouvoir prendre en compte l'ensemble des comportements des sujets.

L'entraînement interjuge pour assurer la crédibilité des résultats

Dans le but de maximiser la qualité des résultats à obtenir et préoccupées par la validité de ceux-ci (crédibilité, transférabilité, constance interne, fiabilité), nous avons utilisé plusieurs procédures de triangulation comme celles proposées par Denzin (1970), Lincoln et Guba (1985), Miles et Huberman (1984) et Pourtois et Desmet (1988). Dans le cas présent, nous avons utilisé la triangulation des outils et des codeurs. En effet, nous avons prévu un complément d'information à l'observation grâce aux témoignages des participants; un codage fait par deux personnes différentes (codeurs) a également été utilisé. Pour contourner la difficulté de la compréhension différente des divers éléments de la grille d'observation (Erickson et Rogers, 1973) par les deux codeurs, ces derniers ont réalisé la procédure d'entraînement interjuge, telle qu'elle a été présentée par Bachelor et Joshi (1986). Ainsi, les deux juges ont d'abord analysé divers extraits de séquences de communication de manière à obtenir un accord interjuge d'au moins 80 % avant d'analyser l'enregistrement de l'entretien de supervision¹¹.

Résultats

Les résultats sont présentés en tenant compte du double objectif poursuivi; d'une part, identifier les caractéristiques de la dimension relation de la communication et, d'autre part, dégager les caractéristiques de la dimension contenu de la communication entre l'enseignant et la stagiaire à partir d'un entretien portant sur ce qu'elle venait de faire en classe.

Les caractéristiques de la dimension «relation» de la communication

– Les normes phénoménologiques

Les résultats dégagés à partir des témoignages des partenaires de la supervision de stage au sujet de cet entretien mettent particulièrement l'accent sur la satisfaction ressentie lors de l'entretien¹². Ainsi, chaque partenaire ponctue cet entretien; la

stagiaire souligne que, cette fois-ci, l'expérience vécue est meilleure que celles vécues antérieurement. L'enseignant apporte plusieurs commentaires sur le stage plutôt que sur la communication vécue. Au sujet de celle-ci, il associe leur capacité d'échanger des auto-évaluations négatives comme un indicateur de confiance. La satisfaction dont ils ont amplement parlé tous les deux semble liée «au contexte spatiotemporel, à la réciprocité dans l'écoute, à la confiance et à l'ouverture» (Deaudelin, Charest, Brouillet et Desmet, 1992). La description générale provisoire (Bachelor et Joshi, 1986) de leur expérience, au sujet de la communication qu'ils ont eue, met l'accent sur des comportements «d'empathie», c'est-à-dire sur «l'incitation amicale» (Lafrance, 1990, p. 124). Ainsi, le répertoire des comportements valorisés par l'enseignant et par la stagiaire sont complémentaires et fondent la base des normes mutuellement acceptées par eux (axiome 3, ponctuation).

– Les structures d'interaction et la règle relationnelle

L'examen des cotes transactionnelles permet de nommer la prépondérance du type de relation présent dans la communication de l'enseignant et de la stagiaire. Par exemple, les cotes indiquent une dimension relationnelle que l'on peut qualifier de «symétrie neutralisée» (Rogers et Erickson, 1973). En effet, la haute fréquence de la catégorie «neutre-neutre» (18 transactions sur 33) et la présence du «neutre» dans les catégories «ascendante-neutre» (4 transactions sur 33) et «neutre-ascendante» (4 transactions sur 33) démontrent une certaine escalade (symétrie) dans la neutralité.

Ces résultats semblent en accord avec la description holistique présentée par les juges lors de la première étape de l'analyse des données. La description mettait en lumière une timidité évidente, un manque d'aisance corporelle et une certaine rigidité au sujet des échanges. Toutefois, ces résultats pointent une contradiction en rapport avec les témoignages de l'enseignant et de la stagiaire; dans la mesure où ceux-ci se disent très satisfaits de leur dialogue, il est étonnant de retrouver une structure d'interaction d'escalade de la neutralité! Si nous joignons à ces résultats la fréquence de la cote portant sur la métacommunication (axiome 2), nous obtenons les fréquences suivantes: 17 transactions sur 33, où il y a absence de métacommunication explicite; 15 transactions sur 33, où la métacommunication a porté sur le code et où la majorité de ces messages proviennent de l'enseignant; il y a une transaction sur 33 où la métacommunication a trait à la relation (message de l'enseignant). La mise en commun de ces résultats peut permettre de trouver une explication à la contradiction qui semble se dégager de l'escalade de la neutralité. Nous pouvons avancer que la règle relationnelle suivante est à l'origine de la neutralité: il ne faut pas s'engager personnellement dans la relation en cours.

La structure d'interaction majeure qui se dégage de l'extrait tend à donner une prépondérance à la rétroaction positive (symétrie). Ceci permet de supposer, selon les auteurs de Palo Alto, l'indice d'un potentiel de mobilité, la présence de

souplesse ou l'ouverture au changement, voire la possibilité d'un effet boule de neige pouvant entraîner une rupture du système. Or, en même temps qu'existe la possibilité d'une certaine souplesse de la relation (témoignages de confiance et d'ouverture), d'autres éléments indiquent l'annulation systématique de la mobilité (la dimension «neutre» des cotes transactionnelles, le peu de métacommunication explicite sur la relation). Ainsi, une partie des énergies et des échanges de ces partenaires est centrée sur la confirmation réciproque du respect de la règle relationnelle (axiome 2).

Si l'on regarde les comportements non verbaux qui accompagnaient le segment analysé, nous constatons la présence du même «jeu»: symétrie de soumission et annulation de l'ouverture (axiomes 2 et 4). Au départ, la nature de la relation (axiome 2) de la communication de l'enseignant et de la stagiaire se base sur l'existence d'une expertise qui appartient à l'enseignant. Or, ce rôle spécifique lui est ici en partie nié par la présence et la rigidité de la règle relationnelle définissant la nature de la relation. Ils sont donc d'accord et partagent également le pouvoir de ne pas s'impliquer. Ceci peut expliquer la très grande satisfaction exprimée par les partenaires dans leurs témoignages puisqu'ils ont réussi à ne pas transgresser ni modifier la règle. Par ailleurs, le commentaire des juges confirmant la «symétrie neutralisée», ce quelque chose qui donne à l'ensemble de l'entretien un caractère un peu figé, indique le climat du dialogue: un jeu qui consiste à communiquer parfois une ouverture sur le mode digital de la communication (axiome 4) pour se dire sur l'autre mode analogique (axiome 4) le rituel de confirmation du non-engagement dans la dimension relationnelle de la communication (axiome 2).

Les caractéristiques de la dimension «contenu» de la communication

Le tableau qui suit est une synthèse des résultats obtenus. Une première lecture permet de constater que toutes les interventions ou les messages sont de premier niveau. Lorsque ces messages concernent l'apprentissage, l'enseignant expose un savoir-faire ou suggère des activités pendant que la stagiaire manifeste son attention par des messages très courts¹³ qui prennent la forme d'interjections ou encore la répétition de mots qui amènent l'enseignant à reprendre ou à préciser ce qu'il vient de dire. Parfois aussi, c'est la stagiaire qui expose d'une certaine façon un savoir-faire en décrivant une activité qu'elle veut faire vivre aux élèves. Dans ce cas, l'enseignant adopte des comportements qui encouragent la stagiaire à poursuivre ou à expliquer certains aspects de son activité.

Quant à la section évaluation, nous sommes à même de constater que tant l'enseignant que la stagiaire ont porté des jugements implicites positifs. Ces jugements prenaient plus souvent la forme d'expression d'approbation intégrée à la conversation tels les expressions «Hum! hum!» ou «Ouais». Tous deux ont également exprimé des jugements explicites positifs (en nombre égal). Seule la stagiaire a exprimé des jugements négatifs et ce, à trois reprises. Un lien peut être fait avec les

manifestations d'étonnement de la part de l'enseignant, manifestations qui, étant donné le moment où elles apparaissent dans le dialogue, peuvent être associées à des jugements non positifs. La séquence des messages montre d'ailleurs que c'est à la suite de ces jugements négatifs ou à ces réactions d'étonnement que tous deux ont senti le besoin de se justifier. Enfin, mentionnons que seule la stagiaire s'est autoréglée ou a sollicité une évaluation de la part de l'enseignant.

Enfin, du côté du soutien, il s'agit le plus souvent de messages par lesquels l'enseignant offre son aide à la stagiaire, aide que la stagiaire est prête à accepter au besoin. Il est à noter que les comportements dans la catégorie «autres comportements» sont en nombre beaucoup plus restreints.

Tableau 2
Types de contenus abordés lors de l'entretien de supervision
par l'enseignant et par la stagiaire

	Enseignant		Stagiaire	
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 1	Niveau 2
Apprentissage	27		28	
Support	3		3	
Évaluation	6		5	
Autres comportements	2		1	
	38		37	

C'est à une absence de messages qui visent le développement de l'autonomie de la stagiaire ou qui témoignent de prises de conscience de la stagiaire que nous sommes confrontées.

Il semble se dégager de ces résultats, de la dimension contenu de l'entretien, des lacunes dans les interventions (apprentissage, soutien ou évaluation) qui auraient pu favoriser un dialogue de type «socratique». En effet, il n'y a pas de messages «par lequel une personne tente d'amener progressivement une autre personne à s'expliquer et à comprendre les manières qui lui sont propres pour résoudre un problème ou mener à bien une action» (Hutchins, 1987, dans Girin, 1990). Le manque de ce type de messages nécessaires à la réduction de l'anxiété et au transfert des apprentissages laisse croire qu'il n'y a pas eu d'apprentissage significatif, c'est-à-dire celui qui permet l'autonomie car l'apprenant est en mesure de faire un changement correcteur dans l'ensemble des possibilités de choix qui lui sont offerts (système de représentation du monde qui n'est jamais le monde, Bateson, 1977, 1980, 1984).

Si on reprend les résultats obtenus aussi bien au sujet de la dimension relation que de la dimension contenu, on peut dire de la dynamique relationnelle de l'entretien analysé qu'elle repose sur une règle relationnelle rigide (symétrie de neutralité) associée à un manque de messages socratiques.

Conclusion

La présente étude avait pour objectif de décrire la communication qu'une stagiaire établit avec un enseignant en situation de supervision de stage. En nous appuyant sur les travaux de Bateson et sur ceux de l'École de Palo Alto, nous avons emprunté deux voies, soit celle de l'étude de la relation et celle du contenu. L'étude de cas que nous avons menée a permis d'amorcer l'étude des habiletés relationnelles spécifiques qui, une fois associées aux messages socratiques, favoriseraient une exploitation optimale de la situation d'apprentissage qu'est le stage.

L'analyse de la dimension relation de la communication a mis en évidence des structures d'interaction qui se caractérisent par une escalade de la neutralité et par une règle relationnelle de non-engagement dans la relation. Tout système interactif développe une règle relationnelle et des structures d'interaction propres. Toutefois, certains systèmes semblent plus harmonieux alors que d'autres semblent engagés dans des jeux sans fin. Malgré la brièveté du segment analysé, c'est un manque de souplesse (oscillations entre rétroactions positives et rétroactions négatives) que nous avons pu observer. Un tel manque de souplesse peut entraîner un système interactif dans une rigidité relationnelle. Ainsi, une règle relationnelle figée déclenche un jeu où l'objet de l'entretien (contenu) est perdu de vue. En effet, les énergies individuelles, au lieu de se libérer pour participer à une synergie favorisant la créativité et l'autonomie des partenaires, se trouvent concentrées sur la définition de la nature de leur relation. C'est vraisemblablement ce qui a pu caractériser la situation de communication analysée ici.

L'analyse de la dimension contenu de la communication a mis en lumière le manque d'interventions favorisant le développement de l'autonomie. Les interventions étudiées étaient centrées sur des messages de demandes et d'offres d'information avec une intervention d'aide et quelques messages d'évaluation. Lors de jugements négatifs, les partenaires se sont engagés dans une dynamique réciproque de justification. L'entretien offrait pourtant des possibilités de messages socratiques, par exemple, l'enseignant aurait pu :

- amorcer l'émergence de l'autoréflexion concernant les difficultés rencontrées lors d'une activité menée antérieurement, par des questions portant sur le processus d'apprentissage;
- favoriser la découverte de moyens d'autosoutien pour la mise en place d'une nouvelle activité (convertir l'anxiété en créativité);
- permettre la présence d'une autoévaluation par la stagiaire de ses performances par une exploration des divergences plutôt que par un échange de justifications sur la notion d'autorité.

Finalement, le cas étudié montre que le désaccord est résorbé sous l'impact de la règle relationnelle et des structures d'interaction. On se rappelle que les normes

phénoménologiques de ce système interactif reposent sur un répertoire de comportements «d'empathie»: on se doit d'être non directif avec les enfants. Il n'est pas question de manifester de désaccord à cet effet; le faire suppose une confrontation possible, or la règle consiste à ne pas s'engager dans la relation.

Dans ce cas, la rigidité de la règle (symétrie de neutralité) semble avoir participé au manque de développement de l'autonomie (absence de messages socratiques) par un blocage de communication (l'énergie se centrait sur la définition de la nature de la relation).

L'apport de l'approche écosystémique à l'étude de la dynamique des échanges en situation de supervision de stage semble présenter des pistes fructueuses de recherche autant par la voie de la méthodologie qui l'accompagne que par les résultats préliminaires qui se dégagent de la présente étude de cas.

L'augmentation actuelle des troubles d'apprentissage et de comportements des étudiants à tous les niveaux d'enseignement joue un rôle dans le décrochage scolaire et dans l'abandon des études. Ainsi, des études subséquentes qui ont des dispositifs méthodologiques semblables à la présente étude pourraient, par l'information recueillie sur la ponctuation et sur les modes de communication (analogique-digitale), dégager des stratégies d'apprentissage centrées sur une digitalisation corrective et correcte du matériel analogique des échanges.

Par ailleurs, une hypothèse provisoire peut émerger de l'étude. Cette hypothèse se formule comme suit: plus il y a de métacommunication et d'interventions de types socratiques dans les échanges, plus le système a une règle relationnelle souple et plus les apprentissages sont intégrés de manière autonome. En effet, il semble que la fluidité des structures d'interaction engage la souplesse du système interactif à son niveau relationnel et assume un rôle essentiel dans les conditions qui favorisent le développement de la créativité et de l'autonomie du système et des partenaires de la relation. La présence constante de métacommunication (dimension relation) et la présence constante d'interventions qui portent sur les processus (dimension contenu) sont nécessaires à l'apprentissage de l'autoréflexion. Or, certains travaux démontrent que l'autoréflexion est le premier pas, c'est-à-dire un passage cognitivo-affectif essentiel à l'autonomie de l'apprentissage (Kasworm, 1983; Stahl, 1978; Tardif, 1992). La poursuite d'études dans cette direction peut nous apporter des informations essentielles pour élaborer des stratégies communicationnelles utiles aux interventions éducatives de tout ordre.

L'approche offre également de l'intérêt pour la formation pratique des superviseurs. Par exemple, la connaissance de la souplesse ou de la rigidité de la règle relationnelle permet chez le superviseur d'amorcer une réflexion. En effet, la conscience qu'a l'éducateur des effets de ses prémisses et de sa vision du monde sur sa ponctuation de la relation peut l'amener à se questionner sur ce qui se passe plutôt

que de se croire, d'une manière certaine, détenteur de la réalité. À l'aide de la méta-communication, les partenaires de la relation peuvent progressivement développer une vision interdépendante ouverte sur ce qui se passe (Brouillet, 1989). En ce sens, l'utilisation de la vidéo qui permet de colliger les données favorise ainsi les retours sur les échanges.

Les prochaines recherches pourraient continuer l'étude des conditions spécifiques de différents systèmes interactifs afin de mettre en lumière les structures d'interaction, les règles relationnelles ainsi que les interventions processuelles les plus utiles à de saines relations de formation pratique qui atteignent leur cible, c'est-à-dire «[...] développer la capacité des futurs enseignants et des futures enseignantes d'intégrer et de mettre en application dans un milieu réel les principes qui fonderont leur pratique quotidienne» (Gouvernement du Québec, 1992, p. 18).

NOTES

1. Dialogue socratique: dialogue par lequel une personne tente d'amener progressivement une autre personne à s'expliquer et à comprendre les manières qui lui sont propres pour résoudre un problème ou mener à bien une action (Hutchins, 1987, dans Girin, 1990). Cette démarche permet le développement d'une certaine capacité à apprendre.
2. Apprentissage significatif: équivaut à celui d'un savoir avec les choses, à un apprentissage où l'on comprend le sens des choses et où l'on cherche à réagir conformément à la compréhension. C'est un méta-apprentissage, soit un changement correcteur dans l'ensemble des possibilités où s'effectuent les choix dans l'apprentissage (inspiré de Ouellette, 1983 et Maudsley, 1979).
3. «Les propriétés des systèmes sont la totalité (le tout est plus grand que la somme de ses parties et différent de celles-ci); la rétroaction (c'est-à-dire les effets de comportement qui relèvent d'une causalité circulaire), qui peut être une rétroaction positive, accentuant le phénomène, comme le dit l'expression «faire boule de neige» ou une rétroaction négative, amortissant le phénomène; l'homéostasie (c'est-à-dire la réaction d'un système autorégulé de se ramener à son état initial de stabilité, s'il y a perturbation); l'équifinalité (la structure de ce qui se passe est plus importante que la genèse et ainsi un système peut être relativement autonome et indépendant des conditions initiales de son état)» (*Ibid.*, p. 430).
4. Normes: descriptions de la mesure du comportement possible pour un individu dans un système relationnel donné.
5. Autonomie: «capacité d'un système à se différencier dans son fonctionnement, dans ses objectifs ou dans ses projets, des autres systèmes environnants, tout en restant en relation avec eux et cohérent par rapport à l'objectif du système qui l'englobe» (Bériot, 1992, p. 224).
6. Ces témoignages ont été écrits immédiatement après la situation de communication (durée moyenne de 25 minutes): la chercheuse responsable de la collecte des données a rencontré simultanément les deux sujets et a précisé verbalement la consigne écrite. Cette consigne se lisait comme suit: «Décrivez en détail (c'est-à-dire en décrivant ce que vous avez dit, ressenti ou fait) la situation de communication que vous venez de vivre».
7. Cette analyse est décrite dans Brouillet, Deaudelin, Desmet et Pratte (1991).
8. Voir l'annexe 1 qui reprend la grille avec chacune des catégories et présente les différentes cotes (numérique, contrôle et transactionnelle).

9. Compte tenu de l'espace restreint, nous n'avons pas donné les définitions de chacune des catégories de la grille d'observation présentée à l'annexe 1.
10. Une description détaillée de la méthode d'analyse des témoignages est présentée dans Deaudelin, Charest, Brouillet et Desmet (1992).
11. Nous tenons à souligner la collaboration de Mme M. Pratte à cette étape de la recherche.
12. L'annexe 3 présente les étapes de traitement des données qui ont mené à ces résultats ainsi qu'un exemple de traitement de quelques unités d'analyse.
13. Nous avons référé au non-verbal afin d'interpréter le plus justement possible ces interjections.

Abstract – Using an ecosystemic analysis of a supervisory meeting between a primary-level teacher and a student teacher, the authors examine those conditions which facilitate optimal communication. The results of this case study point out that the dynamics of this meeting are based on one rigid rule regarding relationships (that of neutral symmetry) which is associated with a lack of messages aimed at developing autonomy in the actions and thoughts of an individual. This finding suggests that significant learning may be impeded.

Resumen – A partir de un análisis ecosistémico de una entrevista de supervisión de práctica que implica un profesor de primaria y su alumno en práctica, este artículo trata de aclarar las condiciones susceptibles de permitir una óptima comunicación. Los resultados del estudio de caso muestran que la dinámica de relaciones de esta entrevista se apoya sobre una regla rígida de relación (simetría de neutralidad) asociada a una falta de mensajes susceptibles de desarrollar, en una persona, una cierta autonomía de acción y de pensamiento. Un tal hecho podría comprometer un aprendizaje significativo.

Zusammenfassung – Ausgehend von einer öko-systemischen Analyse eines im Rahmen der Beaufsichtigung eines Praktikums geführten Gesprächs zwischen einem Grundschullehrer und seiner Praktikantin versuchen die Autoren, die Bedingungen einer optimalen Kommunikation klarzumachen. Den Ergebnissen der Untersuchung nach beruht die Relationsdynamik einerseits auf einer starren Relationsregel (Neutralitätssymmetrie) und andererseits darauf, daß nichts gesagt wird, was bei einem Menschen eine gewisse Autonomie des Handelns und Denkens fördern könnte. Dieser Umstand kann den Lernprozeß möglicherweise beeinträchtigen.

RÉFÉRENCES

- Audy, P. (1988). *Les composantes et les métacomposantes de l'efficience cognitive: intégration des modèles de Feurstein (1979) et de Steinberg (1986)*. Manuscrit non publié. Rouyn: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Ayers, J. et Miura, S. Y. (1981). Construct and predictive validity of instruments for coding relational control. *Western Journal of Speech Communication*, 45, 159-171.
- Bachelor, A. et Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit* (Tome 1) (Trad. F. Drosso, L. Lot et E. Simion). Paris: Seuil (1^{re} éd., 1972).

- Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit* (Tome 2) (Trad. F. Drosso, L. Lot, E. Simion et C. Cler). Paris: Seuil (1^{re} éd., 1972).
- Bateson, G. (1984). *La nature et la pensée*. (Trad. A. Cardoen). Paris: Seuil (1^{re} éd., 1979).
- Benoit, J.-C., Malarewicz, J.-A., Beaujean, J., Colas, Y. et Kannas, S. (1988). *Dictionnaire clinique des thérapies familiales systémiques*. Paris: Éditions sociales de France.
- Bériot, D. (1992). *Du microscope au macroscopie. L'approche systémique du changement dans l'entreprise*. Paris: Éditions sociales de France.
- Brouillet, M.-I. (1989). *Modèle systémique de la relation andragogique fondé sur la nouvelle communication (Bateson/Palo Alto)*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec.
- Brouillet, M.-I. (1992). Apprendre – S'enseigner. Une approche écosystémique de l'interaction éducative. In R. Tessier et Y. Tellier (dir.), *Changement planifié et développement des organisations* (Tome 7 – *Méthodes d'intervention, consultation et formation*) (p. 423-457). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brouillet, M.-I., Deaudelin, C., Desmet, R. et Pratte, M. (1991). *Analyse pragmatique d'une relation de supervision à partir de l'axiomatique de Palo Alto*. Manuscrit non publié. Montréal: Université du Québec à Montréal, Département des communications.
- Deaudelin, C. (1990). *Règles de médiatisation relatives à l'interactivité dans les jeux informatisés*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec.
- Deaudelin, C., Charest, P., Brouillet, M.-I. et Desmet, R. (1992). Étude phénoménologique de la communication lors d'une supervision de stage. *Revue de l'Association pour la Recherche qualitative*, 7, 21-31.
- Denzin, N. (1970). *The research: A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago, IL: Aldine.
- Dionne, P. et Ouellet, G. (1990). *La communication interpersonnelle et organisationnelle: l'effet Palo Alto*. Québec: Gaëtan Morin, éditeur.
- Erickson, P. et Rogers, L. E. (1973). New procedures for analyzing relational communication. *Family Process*, 12, 245-267.
- Feurstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device. Theory, instruments, and techniques*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Girin, J. (1990). Problèmes du langage dans les organisations. In J.-F. Chanlat (dir.), *L'individu dans l'organisation: les dimensions oubliées* (p. 37-77). Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Québec (1992). *La formation à l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire: orientations et compétences attendues*. Document de consultation. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Harri-Augstein, S. et Thomas, L. (1991). *Learning conversations: The self-organized learning way to personal and organizational growth*. New York, NY: Routledge.
- Jackson, D. D. (1981). L'étude de la famille. In P. Walzlawick et J. Weadland. *Sur l'interaction, Palo Alto, 1965-1974: Une nouvelle approche thérapeutique* (p. 23-45) (Trad. C. Gheerbrant et M. Giribone). Paris: Seuil (1^{re} éd., 1977).
- Kasworm, C. E. (1983). Self-directed learning and lifespan development. *International Journal of Lifelong Education*, 2(1), 29-46.
- Lafrance, A. A. (1990). Les pouvoirs individuels comme ordre et indice. *Communication*, 11(1), 115-129.
- Layole, G. (1984). *Dénouer les conflits professionnels. L'intervention paradoxale*. Paris: Éditions d'Organisation.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu: méthode GPS et concept de soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leduc, A. (1990). *La direction des mémoires et des thèses*. Brossard, Qc: Behaviora.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Maudsley, D. B. (1979). *A theory of metalearning and principles of facilitation: An organismic perspective*. Thèse de doctorat inédite, Université de Toronto, Ontario.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Millar, D. P. (1982, novembre). *Coding verbal and nonverbal messages of relational control*. Manuscrit présenté à la conférence de la «Speech Communication Association», Louisville, Kentucky.
- Orgogozo, I. (1988). *Les paradoxes de la communication: à l'écoute des différences*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Ouellet, A. (1983). *L'évaluation créative: approche systémique des valeurs*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ouellette, L.-M. (1983). *Fondement éthique et approche systémique de la relation de formation*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Québec.
- Penman, R. A. (1980). *Communication process and relationship*. New York, NY: Academic Press.
- Postic, M. (1990). *La relation éducative* (3^e éd. revue et augmentée). Paris: Presses universitaires de France.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Richard, C. et Roberge, D. (1989). *Conversation, contexte et interaction*. In R. Tessier (dir.), *Pour un paradigme écologique* (p. 257-273). Montréal: Hurtubise.
- Rogers, L. E. et Farace, R. V. (1975). Relational communication analysis: New measurement procedures. *Human Communication Research*, 1, 222-239.
- Selvini Palazzoli, M. (1980). *Le magicien sans magie ou Comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école*. (Trad. B. Sommacal, A. Wéry et P. Segond). Paris: Éditions sociales de France (1^{re} éd., 1976).
- Sluzki, C. et Beavin, J. (1981). Symétrie et complémentarité: une définition opérationnelle et une typologie des dyades. In P. Watzlawick et J. Weakland (dir.), *Sur l'interaction, Palo Alto, 1965-1974: Une nouvelle approche thérapeutique* (p. 98-117) (Trad. C. Gheerbrant et M. Giribone). Paris: Seuil (1^{re} éd., 1977).
- Stahl, R. J. (1978, novembre). *The domain of cognition a functional model for looking at thinking and learning*. Communication présentée lors de la conférence annuelle du «National Council for the Social Studies», Houston, Texas.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Université du Québec à Montréal (1990). *La persévérance dans les études à l'UQAM*. Montréal: Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. et Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. (Trad. J. Morche). Paris: Seuil (1^{re} éd., 1967).
- Whitehead, A. N. et Russell, E. B. (1977). Titre de l'article. In G. Bateson (dir.), *Vers une écologie de l'esprit* (p. 1910-1913). Paris: Seuil (1^{re} éd., 1972).

Annexe 1

Codification de messages verbaux (inspiré d'Erickson et Rogers, 1973)

cote numérique

chiffre 1

- 1. Émetteur A
- 2. Émetteur B

chiffre 2

- 0. Pas de métacommunication
- 1. Métacommunication explicite sur le code
- 2. Métacommunication explicite sur la relation

chiffre 3

- 1. Affirmation
- 2. Question
- 3. Interruption
- 4. Incomplet
- 5. Autre

chiffre 4

- 1. Support
- 2. Non-support
- 3. Extension
- 4. Réponse
- 5. Instruction
- 6. Ordre
- 7. Discontinuation
- 8. Changement de sujet
- 9. Début-fin
- 0. Autre

cote contrôle

	1. Support	2. Non-support	3. Extension	4. Réponse	5. Instruction	6. Ordre	7. Discontinuation	8. Changement de sujet	9. Début-fin	0. Autre
1. Affirmation	⇓	⇑	⇒	⇑	⇑	⇑	⇑	⇑	⇑	⇒
2. Question	⇓	⇑	⇓	⇑	⇑	⇑	⇑	⇑	⇑	⇓
3. Interruption	⇓	⇑	⇑	⇑	⇑	⇑	⇑	⇑	⇑	⇓
4. Incomplet	⇓	⇑	⇒	⇑	⇑	⇑	⇑	⇑	⇒	⇒
5. Autre	⇓	⇑	⇒	⇑	⇑	⇑	⇑	⇑	⇑	⇒

cote transactionnelle

Juxtaposition de deux cotes contrôle.

Exemple: Cote contrôle A (⇓) et cote contrôle B (⇒), alors cote transactionnelle (⇓⇒).

Annexe 2
Analyse d'un extrait de la situation de supervision de stage

	Axiome 4		Codage du verbal (1)			Codage du non-verbal de l'émetteur (2)		
	Digital Verbatim	Analogique Description du non-verbal	Cote numérique Axiome 2	Cote contrôle Axiome 5	Cote transactionnelle	Cote numérique	Cote contrôle Axiome 5	Cote transactionnelle
3	E: C'est à partir de ça qu'on a fait un exemple au tableau, puis on a continué! Vois-tu le changement, là?	E: Geste de la main pour ponctuer «ça». Il mime un plongeon des deux mains pour exprimer l'action de continuer. S: Reste appuyée.	1 013 1 123	⇔	↓ ↑ ↑ ↓ ↓ ↓	140	↑	↑ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
4	S: Hum! Hum! OK!	S: Toujours face à lui, appuyant toujours la tête.	2 014	↑		260	↓	
5	E: Tu sais faire le changement?	E: Face à elle, l'air interrogatif, les paumes toujours ouvertes. S: Lève le crayon, passe la main de sa tête au devant de sa figure.	1 123	↓		160	↓	
6	S: Oui! Oui! Oui!	S. Appuie vigoureusement de la tête; le crayon rythme en l'air son assentiment. E: Joue avec le crayon. Projette sa tête en arrière.	2 114	↑	↓ ↑	280	↓	↓ ↓

1. L'axiome 2 est représenté par le deuxième chiffre de la cote numérique.
2. Rappelons que cette analyse est présentée en détails dans Brouillet, Deaudelin, Desmet et Pratte (1991).

Annexe 3

Étapes et exemple de traitement des données tirées
de l'un des témoignages de la stagiaire

1. Étapes de traitement des données (inspirées de Bachelor et Joshi, 1986):
 - a. identification des mots clés pour chacun des textes;
 - b. délimitation des «unités de signification»;
 - c. définition des thèmes centraux;
 - d. analyse des thèmes centraux;
 - e. description générale: une catégorisation émergente des thèmes centraux a amené l'équipe de recherche à retenir les catégories suivantes: «émotions, sentiments et qualificatifs liés à l'expérience», «description de l'expérience», «réflexions». Dans le tableau qui suit, on se réfère à chacune de ces catégories respectivement avec les lettres S, D et R.
2. Exemple qui témoigne des étapes b, c, d et e du traitement d'unités de signification tirées du témoignage de la stagiaire (en en conservant les erreurs de langue):

Unités	Thèmes centraux	Analyse des thèmes
1. Nous avons fait un retour sur la journée en reprenant chacune des activités vécus.	Elle décrit la situation: retour à deux sur chacune des activités de la journée.	Le sujet décrit la situation vécue: un retour sur la journée (D).
2. Je me suis senti très à l'aise dans la situation de communication car on avait le temps de parler.	Elle se sent très à l'aise dans la situation à cause du temps disponible.	Le sujet exprime le sentiment d'aise dans la situation de communication.
3. Je parlait spontanément.	Elle parlait spontanément.	Le sujet attribue ce sentiment au fait «d'avoir le temps» (S).
...		
7. Je me suis aussi senti ouverte aux commentaires et j'ai senti Louis aussi réceptif.	Elle sent qu'elle est ouverte aux propos de L. et qu'il en est de même pour L.	Le sujet sent la réciprocité de l'ouverture aux propos de l'autre (S).
8. On aurait dit que ça faisait 4-5 ans qu'on se connaissait.	Elle compare la situation d'échange à celle qu'auraient eue deux personnes se connaissant depuis quelques années.	Le sujet établit une comparaison qui laisse voir une certaine familiarité ressentie (R).
...		
19 Depuis mardi de cette semaine il m'accorde plus de place dans la classe donc je suis plus porté à lui proposé plein d'idée.	Elle constate que L. lui donne plus de place dans la classe. Elle se sent donc davantage portée à proposer des idées à L.	Le sujet associe le fait qu'elle fait plus de suggestions à l'enseignant au fait que ce dernier lui laisse plus de place dans la classe (R).